



Effets du plurilinguisme sur les compétences à l'université: quelles compétences en langues pour les étudiants ?

Claude Springer

► To cite this version:

Claude Springer. Effets du plurilinguisme sur les compétences à l'université: quelles compétences en langues pour les étudiants ?. Académie suisse des sciences humaines et sociales. , pp.19-32, 2003. halshs-01114145

HAL Id: halshs-01114145

<https://shs.hal.science/halshs-01114145>

Submitted on 7 Feb 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NoDerivatives| 4.0 International License

2003 : In Colloque de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales, « Langues et production du savoir ». Université de la Suisse italienne. Lugano, 14 juin 2002, 19 – 32.

Effets du plurilinguisme sur les compétences à l'université : quelles compétences en langues pour les étudiants ?

Claude Springer

Langue et discipline à l'université, une problématique en constitution.

La recherche concernant « les effets du plurilinguisme dans la construction des savoirs non linguistiques à l'université » en est encore aux premiers balbutiements. Cette rencontre, consacrée au thème « Langues et production de savoirs scientifiques », annonce sans aucun doute un nouvel élan pour un sujet capital en Europe. Cette recherche est actuellement en développement dans le cadre des dispositifs bilingues et en particulier des sections bilingues/européennes dans les écoles, collèges et lycées en France et en Europe (par exemple : G. Lüdi & B. Py, 1984 ; M. Matthey & D. Moore, 1997 ; C. Serra & L. Gajo, 1999 ; L. Gajo, 2001 ; M. Grenfell, 2002).

L'entrée par le plurilinguisme apparaît comme un excellent levier de questionnement des évidences et des a priori que nous véhiculons sur l'intérêt, la place et le traitement des langues dans le système éducatif. Quelle(s) langues faut-il introduire à l'université ? Pour une université à forte tradition monolingue, comme c'est le cas de l'université française, cette question est déjà redoutable en soi. Pour répondre à cette première question, il est nécessaire pour l'université de se doter d'une politique des langues raisonnée. Quelles compétences développe-t-on par une approche plurilingue à l'université ? On en vient ainsi à questionner non seulement l'offre langues de l'université mais aussi à s'intéresser de plus près aux relations que peut/doit entretenir le couple langues & disciplines. Comment les étudiants vont-ils construire les savoirs scientifiques complexes à travers une langue qui n'est pas leur langue première/maternelle ? L'idée qu'il pourrait y avoir des compétences partielles ou même que la compétence plurilingue vers laquelle on peut tendre ne doit pas être envisagée à l'aune de la compétence bilingue idéalisée commence alors à avoir droit de cité. Bien souvent on ferme les yeux sur le stress induit et sur le niveau de compréhension ou d'expression dans une situation bilingue. L'exemple de communication bilingue présentée par L. Mondada est tout à fait significatif et montre la nécessité de poser explicitement la problématique de la

construction des savoirs dans un environnement bi/plurilingue. Mais alors, comment décrire les compétences acquises, en particulier en langues ?

J'illustrerai ceci par un exemple. Les élèves qui fréquentent les lycées internationaux hors de France se voient délivrer une attestation de compétence linguistique certifiant un haut niveau de maîtrise en français. Cette attestation représentait le passeport pour une entrée dans une université française. On souhaite aujourd'hui rendre cette attestation plus explicite pour se conformer au Cadre européen de référence et faire apparaître les compétences en littérature française et dans les disciplines non linguistiques étudiées. Cette recherche révèle que tous les élèves n'atteignent pas en réalité le niveau d'excellence que l'attestation leur confère pourtant. De plus, on se rend compte aussi qu'il est bien difficile de dire ce que l'élève sait effectivement faire. Le fait de répondre aux questions fermées du professeur ne permet pas d'affirmer que l'élève est en mesure d'expliquer comment il résout un problème mathématique ou s'il est en mesure de répondre sans trop de difficultés aux questions de l'auditoire.

C'est ce genre de questionnement que nous allons tenter de clarifier en prenant deux angles :

- Plurilinguisme et politique des langues à l'université : des intentions à la planification.
- Compétences en langues & disciplines : définition et développement.

Plurilinguisme et politique des langues à l'université : des intentions à la planification.

Les pays européens ont approuvé l'objectif plurilingue, c'est-à-dire permettre à tous les citoyens de parler et comprendre convenablement trois langues. Ce choix politique a des incidences évidentes sur l'organisation des cursus universitaires. Il n'est donc pas question, comme on le voit dans certaines entreprises voire dans certaines grandes écoles, de limiter l'obligation éducative à une seule langue, l'anglais en l'occurrence. L'université doit ainsi augmenter et diversifier l'offre de formation en langues avec une difficulté, non négligeable, le nombre d'étudiants à gérer. Nous allons décrire rapidement l'évolution de la politique des langues dans l'université française au cours des vingt dernières années.

Avant 1990 : les langues optionnelles.

La place des langues dans les universités françaises non littéraires, et ceci jusque vers les années 90, se caractérise par une offre de formation limitée et une absence de réflexion sur l'importance des langues dans la formation générale des étudiants. Dans la plupart des cas on se contente de cours classiques en amphithéâtre sur le modèle pédagogique

grammaire/traduction. Il y a bien sûr des exceptions, en particulier dans certaines universités scientifiques et certaines grandes écoles qui se sont dotées, par nécessité internationale, de laboratoire de langues et d'équipe d'enseignants spécialisés. La langue relève, dans ce type de fonctionnement, du choix personnel de l'étudiant. L'offre de formation est bien souvent opaque. La maîtrise des langues étrangères est une compétence qui ne pèse pas bien lourd dans le cursus de l'étudiant.

Après 1990, la phase pédagogique : améliorer la formation anglaise des étudiants scientifiques pour mieux répondre à la pression sociale.

On peut schématiquement situer au début des années 90 le lancement d'une première prise de conscience de la nécessité de modifier la tradition. C'est ainsi qu'apparaît une première phase pédagogique de renouveau. Elle a consisté à mettre en place des dispositifs complémentaires que l'on retrouve sous diverses appellations : autoformation, centre de ressources, centre langues, service commun des langues. L'idée sous-jacente est d'augmenter les possibilités d'accueil des étudiants par des dispositifs plus « flexibles ». À cet effet, une confédération européenne des centres de langues (Cercles) a été créée à Strasbourg en 1991 sous l'impulsion de M. Perrin, professeur à Bordeaux, et A. Hamm, professeur à Strasbourg. Cette confédération regroupe aujourd'hui 250 centres de langues et tient congrès annuel. En ce qui concerne la France, Ranacles, Rassemblement national des centres de langues de l'enseignement supérieur, est créé en 1992 pour accompagner le développement des centres de ressources et centres de langues de l'enseignement supérieur. Deux problèmes importants sont posés par cette première évolution pédagogique : d'une part la nécessité de recruter des formateurs formés à la pédagogie de la langue de spécialité (orientation vers la discipline) et à l'autoformation, d'autre part la question de l'intégration/exploitation des technologies de l'information et de la communication dans ces centres de ressources. Cette première phase a touché en priorité l'anglais dans la mesure où c'est la langue la plus enseignée à l'université, mais cette situation est en train d'évoluer : d'autres langues font leur apparition. L'un des résultats les plus intéressants de cette époque pionnière est la constitution d'un nouveau professionnalisme des enseignants de langues dans les universités non littéraires. On notera cependant que l'on reste dans une approche dissociée langues/disciplines. Les linguistes sont chargés de s'adapter aux besoins de la discipline de spécialité, le partenariat avec les collègues des disciplines non linguistiques est peu systématique. Certaines retombées pédagogiques peuvent être relevées : utilisation de documents de la spécialité dans la langue, analyse de

discours pour les « textes » spécialisés, approche terminologique, entraînement des étudiants à l'acquisition de compétences, exploitation des TIC, recherche dans le domaine de l'apprentissage d'une langue de spécialité. Malgré ces avancées indéniables, les langues restent secondaires : rares sont les universités qui accordent aux langues un réel statut avec un coefficient conséquent pour le cursus. Il s'agit, d'une part, d'une mise à jour de la didactique des langues (vers une didactique de la langue de spécialité à l'université), et, d'autre part, d'un préalable vers une véritable politique linguistique à l'université.

À partir de 2000, la phase politique : vers l'université européenne plurilingue ou comment se conformer aux directives européennes ?

On peut penser que l'on assiste depuis le début des années 2000 à une évolution plus politique. Cette nouvelle phase pourrait se caractériser par une meilleure prise en compte de la nécessité pour l'université de se doter d'une dimension véritablement européenne. Ainsi, en France, les nouveaux contrats de développement signés avec le Ministère doivent préciser la volonté politique de développement des langues. Cette deuxième phase s'ouvre sur une approche interne et intégrée de la politique des langues contrairement à l'approche précédente plus externe et dissociant langues et disciplines. L'université plurilingue et européenne du futur ne pourra pas faire l'économie d'une réflexion sur la cohérence de la politique linguistique. En effet, l'université ne fonctionne pas en vase clos. En France, pour accompagner les nouveaux dispositifs bi/plurilingue à l'école, l'université devra se donner les moyens pour former des étudiants capables d'enseigner une discipline dans une autre langue. On attend des futurs professeurs des disciplines non linguistiques qu'ils puissent intervenir dans une deuxième langue. Il est donc essentiel que l'université évolue dans le même sens pour développer de nouvelles compétences. Les langues pourraient ainsi prendre une dimension transversale et acquérir un nouveau statut : certaines universités les rendent obligatoires et tentent de rationaliser la politique linguistique. Ce mouvement se trouve aujourd'hui renforcé par les directives européennes : projet 3 / 5 / 8 (licence, master, thèse) ; projet ECTS ; projet parcours de formation à l'université. Ce mouvement en est à ses débuts.

Compétences en langues & disciplines : définition et développement.

L'évolution souhaitée/envisagée n'est pas anodine. L'expérience que nous avons pu construire dans le cadre du projet de certification en langues pour l'enseignement supérieur français va nous permettre d'éclairer un peu ce problème. Cela nous conduira à poser la question de la

définition des compétences en langues & disciplines nécessaires à l'université plurilingue.

Rappelons les grandes lignes du projet de certification : l'arrêté du 22 mai 2000 crée un nouveau certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur. Le texte part du constat suivant :

La pratique des langues, dont on s'accorde à dire qu'elle est devenue essentielle dans le monde contemporain, est globalement insuffisante dans l'enseignement supérieur et particulièrement dans les universités.

L'objectif de cette certification est de « favoriser et valoriser la maîtrise des langues par l'ensemble des étudiants ». Le projet de certification pousse ainsi, d'une manière détournée, les universités à se doter d'une politique des langues plus volontariste. Le texte précise que cette certification devrait à terme devenir obligatoire. Le CLES « atteste la capacité des étudiants spécialistes d'autres disciplines que les langues à utiliser une langue étrangère en liaison avec les études poursuivies ».

Nous constatons dans ces attendus une volonté de lier langue et discipline, c'est-à-dire de poser que le rôle de l'université est de former des étudiants avec une double compétence professionnelle. Les langues sont ainsi considérées à la fois transversalement, il n'y a pas d'obligation à suivre un cours de langues pour faire valider ses compétences linguistiques, mais aussi de manière intégrée, la certification pourrait devenir obligatoire ce qui donne de fait aux langues un coefficient valorisé dans le cursus. Enfin, trois niveaux de qualification sont définis « par référence aux niveaux B1, B2, et C1 du Conseil de l'Europe. » Nous y reviendrons plus en détail. Ce projet recèle sa part d'ambiguïté. La question centrale du concept de « spécialisation », c'est –à-dire du lien envisagé entre le couple langues & discipline, doit être examinée attentivement. Deux hypothèses ont été explorées.

Première hypothèse : modèle de la langue de spécialité ou « spécialisation forte »

Les rédacteurs de l'arrêté du 22 mai 2000 proposent une approche avec spécialisation croissante. Les sujets proposés au premier niveau vont concerner des problématiques générales dans deux grands champs scientifiques définis arbitrairement : le champ de l'homme et des sciences humaines d'une part, le champ des sciences et de l'ingénierie technique d'autre part. Les étudiants doivent pouvoir parler de sujets vulgarisés. La spécialisation est minimale, la langue reste générale. Le deuxième niveau concerne quatre domaines spécialisés : sciences humaines, sciences, biologie-médecine, droit-sciences de l'homme. À ce niveau, l'étudiant doit à la fois faire preuve d'une bonne maîtrise dans son domaine large de spécialisation et aussi en langues. Le domaine est défini de manière assez

large, il y a une certaine transversalité à l'intérieur même du domaine. Le linguiste, après consultation du collègue spécialiste, peut construire un thème de réflexion. La terminologie spécialisée peut poser problème à l'étudiant. La liaison spécialiste de la langue et spécialiste de la discipline est une nécessité pour ce niveau. Au dernier niveau, les six domaines de recherche scientifique sont retenus comme domaines de spécialisation. Pour ce niveau, le choix des sujets et la confection des thèmes proposés ne peuvent se faire indépendamment du spécialiste de la discipline. L'étudiant doit montrer un très haut niveau de compétences dans son domaine de spécialisation et en langues. On se trouve à un degré de spécialisation poussé. Les types de relation langues & disciplines peuvent se schématiser ainsi :

Degré 1 professeur de langues (professeur de discipline)

Degré 2 professeur de langues + professeur de discipline

Degré 3 professeur de discipline (professeur de langues)

Le risque de cette hypothèse de la « spécialisation forte » est d'éluder en quelque sorte la question de la construction des savoirs scientifiques et de valoriser une approche élitiste académique. Les meilleurs étudiants sont dans ce cas ceux qui n'éprouvent aucune difficulté à construire à la fois la langue et la discipline. Bref, on valorise un idéal universitaire de tradition. C'est le produit fini à la fois en langues & discipline qui nous intéresse.

Deuxième hypothèse : modèle de « l'interdisciplinarité »

Suite à la phase d'expérimentation menée en 2001/2002, une lettre circulaire complémentaire (29 avril 2002) modifie la première approche pour plusieurs raisons. L'inconvénient majeur de l'approche « spécialisation forte » est son effet multiplicateur qui complexifie inutilement la procédure. Le nombre de sujets à réaliser est trop important. De plus, on oriente les compétences vers un idéal d'excellence à la fois en langues et en discipline, risquant ainsi d'exclure bon nombre d'étudiants. Or, l'évolution scientifique actuelle va plutôt vers une reconsidération du découpage des savoirs savants avec comme corolaire une vision plus interdisciplinaire de la construction des connaissances scientifiques. Ainsi, les grandes écoles sont déjà dans une optique d'interdisciplinarité avec un travail par projet nécessitant l'éclairage complémentaire de plusieurs approches scientifiques. On retrouve d'ailleurs aujourd'hui cette évolution interdisciplinaire à l'école dans le cadre des itinéraires de découverte au collège et aussi dans le cadre des travaux personnels encadrés en lycée, innovations basées sur une approche transversale et par projet des grands sujets de connaissance.

Les nouveaux textes renforcent ainsi l'aspect généraliste du premier niveau. Le premier niveau doit permettre de vérifier les compétences générales qui caractérisent les situations de communication de la vie universitaire, en particulier dans les échanges et cursus à l'étranger. Le deuxième niveau concerne les deux grands champs scientifiques, les sciences humaines et sociales et les sciences et technologies. On insiste sur la nécessaire variété et complémentarité des documents et éclairages proposés, variété qui doit garantir « une dimension interdisciplinaire voire transversale ». Enfin, le niveau 3 n'offre plus que trois grands domaines : les sciences humaines et sociales, santé et biologie, sciences et technologie. Les sujets proposés devront donc avoir une « forte dimension transversale ». On insiste sur l'importance d'éviter que « le niveau de langue demandé ne transforme pas l'épreuve en examen de langue de spécialité ».

Il est évident que cette approche abandonne l'objectif de spécialisation initialement prévu. D'aucuns pourront le regretter. Il apparaît cependant que la relation spécialiste de la langue et spécialiste des disciplines reste forte même si elle n'est plus la même. On pourrait penser que l'on s'oriente vers une meilleure intégration langues & disciplines pour plusieurs raisons. Les sujets doivent tourner autour de scénarios scientifiques problématisés. L'intérêt de l'approche est donc de trouver des éclairages scientifiques complémentaires et variés. Il s'agit dans ce cas d'un travail d'équipe professeur de langues et professeurs de disciplines différentes. On peut avancer le schéma suivant :

Degré 1 professeur de langues

Degré 2 & 3 professeur de langues + professeurs de disciplines

L'hypothèse d'une « transversalité universitaire » permet de mieux poser la question du métier de l'étudiant futur professionnel, ingénieur, enseignant ou chercheur. Le problème de la langue de spécialité et de la spécialisation universitaire passe au second plan au profit d'une explicitation des savoir-faire transversaux et du processus cognitif sous-jacent à la construction des savoirs. C'est une vision transversale de la construction des savoirs qui correspond mieux au décloisonnement des disciplines et de la recherche. Ce modèle vise à mettre en valeur les compétences transversales langue & discipline. C'est le processus même de la conceptualisation des savoirs qui nous intéresse.

Dans cette nouvelle approche, la définition des compétences attendues n'est plus tout à fait la même. Trois domaines de compétences ont été retenus :

- Communiquer, c'est-à-dire comprendre, réagir, interagir.

- Se documenter, c'est-à-dire sélectionner, repérer, trier, traiter l'information.
- Faire connaître, c'est-à-dire exposer, expliciter, résumer, synthétiser, défendre un point de vue.

On peut remarquer que ce profil de compétences n'est pas spécifique aux langues mais peut très bien s'appliquer aux autres domaines. Voici comment cela se décline selon les trois niveaux.

Référentiel de compétences CLES 1 (B1)

Le candidat est capable de :

- rechercher de l'information
- comprendre des documents pertinents pour la vie universitaire
- parler de soi, se débrouiller dans la vie quotidienne en particulier lors d'un séjour dans un autre pays
- discuter de problèmes d'actualité
- réagir aux questions et sollicitations d'un interlocuteur empathique
- reconnaître les spécificités culturelles du pays

Référentiel de compétences CLES 2 (B2)

Le candidat est capable de :

- rechercher de l'information en relation à un domaine scientifique connu
- présenter une synthèse de points de vue sur une question scientifique transversale connue
- rédiger un document spécialisé, un descriptif simple
- s'impliquer dans un dialogue, une discussion avec une certaine spontanéité
- répondre avec une assurance suffisante à des questions portant sur une thématique scientifique générale connue

Référentiel de compétences CLES 3 (C1)

Le candidat est capable de :

- trouver rapidement des informations nécessaires à un problème scientifique lié à son domaine de spécialité -appréhender certains éléments implicites scientifiques et/ou culturels
- synthétiser des points de vue scientifiques différents par rapport à une problématique

- faire un exposé, expliciter une démarche dans un domaine scientifique connu -interagir avec des spécialistes de sa discipline et de disciplines annexes
- rédiger un abstract, un article scientifique

Deux exemples permettront d'expliquer ces niveaux.

Premier exemple : étudiante française (A), étudiante allemande (B)

A Ich weiß nicht was ich sagen soll

B Du kannst mir ja erst mal erzählen wie du über Frauen in der Bundeswehr denkst

A Was ich denke

B Ja

A Ich habe gefunden dass die zweiten Bilden Bildern Filmen ... ähm ... sehr interessant waren und die Texten auch ... Aber die Texten war schwierig für mich ... ähm ... ich ... ähm ... ich verstehe nicht ich verstande nicht viele Wörter

B Ich wollte wissen wie du über Frauen in der Bundeswehr denkst und deine Meinung darüber

A meine Meinung ... also es ist schwierig für mich zu antworten weil es ist also richtig ... das ist ein neues Recht für die Frauen in der Waffe zu sein ... also ich weiß ... ob es ein gutes neues Recht ist oder nicht ... Doch ich finde dass es gut ist wenn die Frauen das wollen ... aber ich glaube dass es gut für die Obligation ...

B der Zwang ... für Männer besteht der

A Für Männer auch natürlich ... deshalb finde ich dass der Zivildienst ist eine gute Alternative ist ... man kann also einen Dienst zu tun ... aber es ist nicht in der Waffe ... aber ich denke auch dass die Waffe nützlich ist ... aber es muss nicht ein Zwang sein

B Na ja ... also findest du es auch gut dass Frauen den Dienst an der Waffe machen können ... aber sie sollen nicht dazu gezwungen werden

A Kannst du wiederholen bitte

Cet exemple d'interaction entre un locuteur natif empathique et l'étudiante apprenante exemplifie la difficulté de s'exprimer en langue étrangère. Cette candidate semble se situer au premier niveau: elle parvient à s'exprimer globalement mais dit très clairement que cela lui demande beaucoup d'efforts. Cet effort cognitif l'empêche sans doute de bien rester en phase

avec son interlocutrice. Elle a du mal à comprendre les remarques et relances qui lui sont proposées. Un peu plus loin elle avouera simplement « ich verstehe nicht ». Pourtant elle dispose déjà d'un bagage linguistique qui devrait lui permettre de réagir et s'exprimer de manière satisfaisante. Elle cherche à maîtriser ce qu'il dit : « Bilden Bildern Filmen », « ich versthe nicht ich verstande nicht ». Plusieurs étudiants, lors de l'entretien, ont dit qu'ils ne disposent pas d'assez de temps pour renforcer leur compétence à communiquer : « Ce n'est pas avec l'heure symbolique d'allemand que nous parlerons un allemand correct. » On voit bien dans notre exemple que l'étudiante pourrait passer au niveau supérieur moyennant une situation favorable au développement de sa compétence (lors d'un séjour Erasmus par exemple).

Nous avons pu également constater que les étudiants au niveau 2 & 3 parviennent à s'exprimer oralement même si l'on constate une certaine pauvreté d'expression et des difficultés à exploiter les informations disponibles. Le point de blocage ne se situe pas en fait au niveau du lexique spécialisé mais au niveau de la sélection des idées essentielles et du traitement des informations dans le cadre d'une problématique précise. Il est intéressant de noter que certains étudiants avancés n'ont pas trouvé les documents particulièrement difficiles à comprendre mais n'ont pas pour autant été en mesure de saisir la complémentarité des éclairages, les nuances introduites, la finesse de certains points de vue. Ils n'ont pour la plupart pas été en mesure de rendre compte d'idées contradictoires, par exemple sur un sujet concernant un problème de robotique. Les difficultés ne sont pas uniquement d'ordre linguistique. Il s'agit bien d'un problème de construction de savoirs scientifiques qui apparaît sans doute plus clairement dans un entretien en langue étrangère. Or, ce qui est attendu c'est justement de restituer un problème scientifique, de présenter différents éclairages dans un champ scientifique connu, de défendre un point de vue, une démarche de manière argumentée.

L'exemple suivant montre l'imbrication des problèmes et la difficulté au niveau 2 & 3 de bien cerner la problématique.

Prof these are the problems that are facing the african continent... what sort of solutions are there

Et I haven't seen in this document the solutions... but some people are trying to show the causes of the problems... they are a little pessimistic... they say it's just the way Africa is... some others say all these problems find their causes in the slave

trade... in exploitation of the african ground and the cold war

Prof Clare Short was a bit more optimistic

Et I have many problems to understand the dialogue... so I haven't write anything

Prof she spoke about pharmaceutical companies for example

Et I've heard some passages about Africa but I haven't really understood

Cet extrait montre un étudiant qui parvient globalement à se faire comprendre malgré certaines insuffisances et incorrections sans importance ici. Ce qui nous intéresse justement ce sont les difficultés qu'il rencontre dans la compréhension d'un dialogue entre spécialistes et son incapacité à retenir les éléments d'informations nécessaires à la problématique. Cet étudiant n'a sans doute eu que peu d'entraînement à ce type de situations de communication qui sont pourtant fondamentales. L'aspect stratégique et pragmatique de la communication est très largement ignoré par l'enseignement traditionnel.

Quelques remarques pour conclure

L'hypothèse que nous poursuivons permet de concentrer l'attention sur le travail cognitif important qui se cache derrière la construction des savoirs et des compétences. Elle a également l'avantage de ne pas éluder la question culturelle qui se pose également avec vigueur dans le domaine scientifique. Il est crucial, en effet, de se méfier des tentatives de transposition de l'anglais international non marqué culturellement.

Nous avons voulu montrer que l'université plurilingue ne doit pas uniquement se poser des questions en termes d'accroissement de l'offre de formation en langues, ni même d'une meilleure offre en langue de spécialité, ce que nous avons appelé « spécialisation forte ». Il nous faut prioritairement réfléchir à une meilleure intégration langue & discipline plus tournée vers le processus même de conceptualisation scientifique transdisciplinaire.

Bibliographie

Conseil de l'Europe (1998), *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence*. Strasbourg.

Gajo, L. (2001), *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Didier/LAL.

Matthey, M. et Moore, D. (1997), « Alternance des langues en classe : pratiques et représentations dans deux situations d'immersion », in : *Travaux neuchâtelois de linguistique* (TRANEL) 27, p. 63-82.

Le Français dans le Monde. (2000), *Actualité de l'enseignement bilingue*. Hachette.

Lüdi, G. et Py, B. (1986), *Etre bilingue*. Peter Lang.

Serra, C. et Gajo, L. (1999), « Enseignement des langues par immersion : quel profit pour les disciplines ? », in : *Babylonia* 4/1999, 61-64.

Springer, C. (2002), « Recherches sur l'évaluation en L2 : de quelques avatars de la notion de compétence », in : *Notion en questions*, NeQ 6, ENS-Editions. p. 61-73.

Springer, C. (2002). « MLAC in France », in : Grenfell, M.(ed.), *Modern Languages Across the Curriculum*, Routledge / Falmer. p. 54-68.

Sites toile:

DLADL, <http://dladl.u-strasbg.fr>

RANACLES, <http://www.ranacles.cjb.net>

CERCLES, <http://www.cercles.org>